



labrys, études féministes

numéro 1-2, juillet/décembre 2002

Regard sur les professeures "d'antan " qui étaient "laides " et "portaient des lunettes "...

Diva do Couto Gontijo Muniz

Traduction: Sabine Gorovitz

Résumé:

Il s'agit d'une analyse des expériences des enseignantes de l'état du Minas : leurs activités d'enseignement et de préparation scolaire dans l'exercice de leur fonction. En prenant comme référence le cadre national des études de genre et la théorie des représentations sociales, nous établissons une analyse de la conformation des "corps de femmes " en "corps de professeures ", selon les critères qui définissaient les enseignants en fonction du modèle normatif en vigueur au sein de la société du Minas Gerais du XIXème siècle. Pour "être " normaliennes et "devenir " enseignantes, ces femmes ont vécu l'exercice du métier en souffrant des effets du pouvoir.

Mots clefs : Minas Gerais, professeures, sexe-genre, représentations, identités.

"...Avant, les professeures portaient des lunettes et n'étaient pas belles. Pour ces mêmes raisons, l'enseignement se faisait péniblement et personne n'apprenait à lire ou à écrire ; ou alors, on apprenait sans goût, en se servant des connaissances pour lire et écrire des articles contre la furie des enseignantes. Laideur respectable, soutenue par la férule et la règle

impatiente sur le bureau ; et le chapeau en papier qui, malgré tout, représentait le côté le plus agréable de l'école et donnait une timide illusion de carnaval. Tout le monde était profondément malheureux, même les professeuses. Aujourd'hui, elles sont belles et ne portent pas de lunettes. L'enseignement s'est amélioré." (Andrade, 1987:16)

La juxtaposition d'images et de temporalités utilisée par Carlos Drummond de Andrade, à travers un mouvement d'appropriation d'un souvenir (d'une mémoire) - celui des premiers temps d'école - qui ne peut échapper, "emprisonné" sous forme de chronique, nous renvoie à la construction de Benjamin : le chroniqueur "accepte la vérité selon laquelle rien de ce qui un jour s'est passé ne peut être considéré comme perdu pour l'histoire" (Benjamin, 1985 : 225).

En effet, l'auteur, en superposant les images de professeuses, juxtapose et révèle les modèles qui présidaient le "fazer-se" des professeuses du Minas, à partir de deux contextes historiques différents : le premier, où s'inscrivent les transformations des dernières décennies du XIX^{ème} siècle, cristallisées par le souhait des élites brésiliennes d'assurer le maintien de l'ordre monarchique, en consolidant le contrôle du corps social, selon les normes et les standards culturels de référence ; l'autre, celui de la rationalisation, de l'augmentation de la productivité du travail, de la modernisation de l'état, des redéfinitions consolidées par le projet de développement industriel du pays tracé à partir de 1930.

Cette juxtaposition d'images renvoie aussi et surtout à la dimension représentationnelle de la construction opérée, aux systèmes d'interprétation qui régissent la relation de l'individu avec le monde et les autres, en orientant et en organisant les comportements et les communications sociales. En effet, elles constituent, selon Jodelet (1989:36), "une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, une vision qui contribue à la construction d'une réalité commune à un ensemble social".

Ainsi, le chroniqueur, en faisant référence aux professeuses "d'antan" et à celles de son temps, partage et transmet un savoir socialement élaboré sur leurs corps, leurs rôles et leurs conduites dans l'état du Minas des XIX^{ème} et XX^{ème} siècles. En outre, il transmet une vision inscrite dans un schéma constitutif et interprétatif du monde, un cadre représentationnel "où les images, les valeurs, les significations matérielles et symboliques instituent le réel dans son aspect social/individuel" (Swain, 2002:9).

Comme rien n'échappe à l'aspect instaurateur des représentations sociales, la construction des identités individuelles et sociales des professeures du Minas s'établit à travers l'assujettissement aux modèles d'enseignantes, aux mécanismes régulateurs qui imposent les normes, les modèles et les vérités de la société de ce temps. Ainsi, avec ou sans lunettes, "belles" ou porteuses d'une "laideur respectable", ces images sont des constructions qui expriment les images/valeurs/significations sociales constitutives des modèles de référence de "l'être" et du "devenir" des professeures du Minas.

Pénétrer le monde du travail, être reconnues socialement en tant que professionnelles, signifiait pour les professeures "d'antan" intérioriser des rôles, des valeurs et des normes existantes de façon à délimiter leurs conduites selon les normes institutrices/instituées des/par les modèles normatifs qui définissaient la professeure et l'éducation de l'époque. Ces normes étaient régies par des images qui définissaient les professeures comme des individus sacrifiés, distingués, stoïques, vigilants, disciplinés et asexués ; l'éducation, une pratique fondée sur une discipline rigide.

Le chroniqueur compare ces femmes à celles de sa contemporanéité - qui "sont belles et ne portent pas de lunettes". Selon lui, elles sont "profondément malheureuses" et dépourvues d'attributs physiques. Cette absence d'attributs, réelle ou apparente, responsable d'un enseignement qui se "faisait péniblement" et d'un malheur général, révèle des corps formés et forgés selon des attributs et des énoncés qui délimitent le modèle normatif des enseignantes de la société de l'époque. Attribuer une "respectabilité" à la laideur, base d'une discipline rigide matérialisée par la fêrule et la règle, signifie s'assujettir à ce modèle, à l'expérience d'un corps qui, en s'assumant, perd sa sexualité, devient asexué, selon la norme hégémonique et disséminée qui définit l'enseignante.

Ainsi, elle devient asexuée, c'est-à-dire, "un individu qui, apparemment, n'a pas de vie sexuelle, n'est pas sensuel, " insexuel "" (Ferreira, 1986:184) : par la force des dispositifs " désexualisateurs ", il nous révèle un corps en tant que "lieu où les effets signifiants du signe se corporifient et se réel-isent (de Lauretis, 1994:183). Il nous montre, encore et surtout, comment le dispositif de la sexualité opère en faisant du sexe et de la sexualité l'axe et le moteur de la vie individuelle et sociale (Foucault, 1992:92). Construire un silence autour de la

sexualité, la nier derrière un corps qui semble asexué, cela signifie affirmer cette sexualité dans sa pleine operationalité, dans son plein exercice de pouvoir et de contrôle des individus.

Belles ou laides, les descriptions des professeures révèlent l'exercice du pouvoir qui s'établit à partir d'un ensemble hétérogène de dispositifs - discours, institutions, décisions réglementaires, lois, mesures administratives, énoncés scientifiques, propositions philosophiques, morales, philanthropiques... le dit et le non dit (Foucault, 1992:224) - et instaure la conformation des "corps de femmes" en "corps de professeures". Il s'agit d'un processus de domestication où attributs et énoncés constitutifs du "modèle normatif de la femme" (Rago, 1985:62) sont appropriés et reconstruits pour devenir ceux de la "professeure". Cela explique clairement pourquoi l'arrivée et l'insertion des femmes du Minas dans le marché du travail, à travers l'enseignement, fut délimitée par des règles et des interdictions qui les ont encadrées dans la norme de conduite prescrite.

Une action disciplinaire, cherchant à homogénéiser la conduite au sein de l'enseignement en fonction de l'identité définie pour le magistère féminin, s'est mise en place de façon institutionnelle à partir de deux mouvements distincts : le premier, par la pratique professionnelle ; l'autre, par la formation scolaire, les cours des "écoles normales" . S'agissant d'un espace scolaire, l'action exercée était évidemment consolidée par des représentations de genre, des prescriptions qui réitéraient l'infériorité de la position sociale des femmes.

Dans l'ensemble des dispositifs institutionnels qui consolident le pouvoir et le savoir, l'école représente un espace privilégié de construction d'identités sexuelles et de genre : un espace de pouvoir qui régule, normalise et inculque des modèles de féminité, de masculinité et de sexualité hétérosexuelle ; un lieu où s'établit l'inscription des genres et de la sexualité des corps qui acquièrent socialement un sens (Louro, 2000:11), modelés selon des normes identitaires construites sur une logique binaire où l'être humain est perçu d'un point de vue dualiste, "fragmenté par un côté prétendument masculin, actif et rationnel et un côté féminin, passif et émotionnel" (Rago, 1998:97-98).

Jusque dans les années 70, cette action disciplinante, bien qu'exercée par deux instances, se limitait au contrôle de l'enseignement. En effet, les écoles normales ne se sont effectivement établies en province qu'à partir de 1872, avec la création des écoles de Ouro Preto et de

Campanha (Moacyr, 1940:186). Les premières tentatives d'établissement d'une école normale à Ouro Preto, entreprises à partir de 1840, n'aboutirent pas. En effet, elles furent soumises au volontarisme et à la convenance politique des gouvernements successifs, qui décrétèrent consécutivement sa fermeture (1842, 1852, 1859, 1864), sa réouverture (1848, 1858, 1862) et son annexion à l'externat/lycée (1853, 1857, 1859, 1865) (Mourão, 1959:32-36). Ces procédures révélaient la conception dominante de l'époque, une indifférence totale vis à vis de la formation des enseignants et du bon exercice du métier.

De 1805 à 1851, certaines lois et règlements ont préservé, sans grandes variations, les critères différenciés qui réglementaient les conditions d'accès au métier. Ceux-ci étaient basés sur le Règlement n°3 de 1835 : l'article 15 déterminait que les dispositifs devaient concerner les professeures uniquement "en ce qui leur était applicable" (Règlement n°3, 1835 : 11). Le maintien de ces critères a d'ailleurs contribué au manque de professeures dans les écoles publiques du primaire (23 seulement). A partir des années 50, l'augmentation progressive du nombre d'écoles pour femmes - 616 chaires créées entre 1852-1889 (voire Tableau I, à la fin du texte) - fut accompagnée d'une politique interventionniste de l'état dans le secteur de l'éducation publique.

Cette politique s'est traduite par l'augmentation des budgets alloués au secteur - de 21,67% à 31,09% du budget total attribué aux provinces, entre 1865 et 1888 - et par une réglementation plus détaillée de l'exercice de la profession. Le Règlement n° 49, de 1861, de par ses principes et ses conceptions, illustre en particulier cet engagement. La loi assurait, dans ses propositions générales, l'égalité des conditions d'accès à la profession aux professeurs brésiliens et étrangers des deux sexes, âgés de plus de 21 ans, ayant un comportement civil et moral correct, possédant les connaissances spécifiques des matières de l'enseignement, catholiques et n'ayant jamais commis de délits.

Ces critères, qui devaient être certifiés par une "déclaration d'âge, par les certificats du Parocho et des autorités respectives", tout comme par la "folha corrida et le certificat de l'autorité compétente" (Règlement n° 49, 1861 : 8), traduisaient le souci des autorités gouvernementales d'assurer, outre la maîtrise des connaissances, la moralité et la respectabilité des enseignants et enseignantes qui s'engageaient vis à vis de l'enseignement public. Pour les professeures le souci était, toutefois, double ; l'article 27 du même Règlement établissait que :

"... Les Femmes qui souhaitent exercer le métier devaient fournir, outre les preuves mentionnées dans les articles précédants, : pour les femmes mariées, l'acte de mariage ; pour les veuves, la déclaration de décès de leur mari ; pour les femmes séparées, la déclaration de sentence qui jugea la séparation, pour que les causes de cette séparation puissent être évaluées. Les femmes mariées et les veuves auront, à égalité de circonstances, la préférence para rapport aux célibataires. (Règlement n.49, 1861 : 9)

Cette disposition légale illustre les relations de pouvoir qui caractérisaient l'accès au magistère public ; en effet, elle obligeait les "femmes qui souhaitent exercer le professorat" à obéir aux exigences complémentaires par rapports à celles imposées aux hommes dans des situations similaires. L'établissement de critères différenciés et inégaux constitue donc une pratique qui, comme bien d'autres usages inscrits au sein des différentes institutions et espaces de la société du Minas du XVIIème siècle, était clairement "genrisée", soit, constituée et, en même temps, constituante des hiérarchies et des asymétries qui marquaient les relations entre sexes (Muniz, 2000:191).

La détermination de ces nombreuses exigences imposées aux "Dames" est un dispositif instauré par la représentation de la femme (et qui, parallèlement, l'instaure) : un être lascif qui entraîne la perdition des hommes ; un être "habité par le Mal et par le Pêché" (Swain, 1995:52). Face au danger qu'elles représentaient, l'accès des femmes au magistère devaient être prescrit par des garanties et soumis au contrôle social et institutionnel, l'éducation d'enfants "purs et innocents" leur étant confiée.

Cette appréhension, qui venait surtout des pouvoirs institués, justifiait la préférence accordée aux femmes mariées et veuves, au détriment des célibataires, "à égalité de circonstances", en ce qui concernait l'attribution des chaires. Le but étant d'homogénéiser les conduites au sein de l'enseignement selon les normes comportementales définies par le modèle de la femme asexuée, docile, abnégée, maternelle, la priorité qui leur était accordée devait, en principe, faciliter l'encadrement, en raison de la présumée relation de docilité/utilité établie par la cohabitation conjugale.

Cette relation (docilité/utilité) s'établissait surtout dans la perspective signalée par Colette

Guillaumin (1978:22- 24) "d'appropriation des femmes", un processus qui découle de la division des rôles et du pouvoir et constitue les relations entre conjoints. Appartenir exclusivement à un homme, ne jamais disposer de son propre corps, s'assujettir à l'obligation sexuelle, celle-ci n'étant associée ni à la sexualité ni au sexe mais à "l'utilisation sexuelle" exclusive du mari... toutes ces pratiques correspondent aux droits d'appropriation des corps féminins opérés par le mariage.

Parallèlement, les conditions salariales produisaient/reproduisaient les inégalités de genre constitutives de l'ordre social du Minas du dix-neuvième siècle ; en effet, du point de vue légal, les professeurs et professeures des premières années de l'enseignement primaire devaient recevoir des salaires équivalents.

Toutefois, dans la pratique, jusqu'en 1879, les femmes étaient moins bien payées. Cette inégalité se justifiait par la différence de cursus des filles et des garçons : l'école des hommes enseignait la géométrie, celle des femmes les "travaux d'aiguille". Cette divergence correspond à une hiérarchisation visible des cursus - travail intellectuel pour certains et manuel pour d'autres - qui exprimait et réitérait la hiérarchisation sexe/genre et légitimait l'inégalité des salaires. Car, évidemment, enseigner la géométrie supposait une construction mentale, une maîtrise cognitive inaccessible aux femmes, de par leur "capacité intellectuelle limitée", une "composition inadaptée des centres nerveux, un tempérament imaginaire et impropre à l'étude et à la méditation" (Engel, 1988:127), selon la définition élaborée et diffusée par le discours médical "autorisé" de l'époque.

Cette situation se poursuivit jusqu'en 1879, lorsque l'augmentation significative des écoles féminines (224) justifia la mise en place d'une politique de stimulation et de cooptation des professeures au sein de l'enseignement public. Comme le soulignait le président Rebelo Horta dans son message à l'Assemblée Provinciale, le 10/8/1879 :

"... Sans aucune raison plausible, l'inégalité salariale entre professeurs et professeures disparut lorsque l'expérience prouva que les femmes sont plus aptes à éduquer et à diriger les enfants en jeune âge, puisqu'elles exercent sur eux une influence maternelle, de par leur vocation à l'enseignement et la douceur de leur discipline. Le maintien d'une telle différence aurait été inexplicable, puisqu'elles régissent les écoles mixtes qui existaient déjà dans nos sociétés avant

l'imposition d'une prescription légale ; elles le font d'ailleurs sans aucun inconvénient, car elles sont organisées et économiques et peuvent donc contribuer à l'enseignement des coutumes." (Horta, 1879 apud Moacyr, 1940 : 196)

Jusqu'à la fin du XIXème siècle, l'enseignement primaire était organisé et dominé par les hommes, les maîtres de la colonie. On observe, toutefois, un changement, de par l'augmentation du nombre d'écoles de femmes, d'inscriptions de filles - y compris les chaires mixtes régies par des professeuses (36,4% des inscriptions en 1891) - et de normaliennes (27,4% des enseignants habilités en 1891) (MUNIZ, 1998,27-28). Cette tendance s'est consolidée au cours du siècle suivant dans le Minas, mais aussi dans tout le pays, selon les conclusions tirées par Fúlvia Rosemberg et Regina P. Pinto, dans leurs recherches sur la participation des femmes au sein du magistère :

"... Le corps d'enseignants au Brésil est majoritairement composé de femmes (87% de participation féminine, selon le recensement de 1980). En outre, au Brésil, l'enseignement constitue aujourd'hui une des principales occupations de la population économiquement active féminine : 8% des femmes qui font partie de la force de travail sont enseignantes, ce qui correspond à environ 940 mille personnes. Au cours des dix dernières années, cette tendance s'est accentuée, avec une participation majoritaire des femmes : entre 1970 et 1980, le corps masculin a augmenté de 40% et le féminin de 47%." (Rosemberg et Pinto, 1985 : 89)

L'augmentation expressive des professeuses au sein du magistère public - entre 1868 et 1879, le nombre d'enseignantes a été multiplié par quatre - dans un cadre général d'expansion progressive d'accès à la scolarité, fut accompagnée de l'intervention et du contrôle de l'état dans le secteur de l'enseignement. Cette action fut stratégiquement viabilisée par la création, en 1848, de la Direction Générale de l'Enseignement Public (Mourão, 1959 : 43-45).

Les réformes successives de l'enseignement public ont été marquées par le zèle réglementaire concernant aussi bien les critères d'accès, la structure et le fonctionnement des écoles, les méthodes d'enseignement et les contenus des cursus, les livres des activités scolaires, que la conduite des enseignants. Finalement, une action disciplinaire devenait nécessaire pour former et forger des "vocations", en homogénéisant les comportements des maîtres et des maîtresses.

Apparemment, l'exclusion temporaire ou définitive était la procédure fréquemment appliquée pour punir les enseignants des deux sexes ; en effet, ce genre de sanction apparaissait fréquemment dans les minutieux rapports rédigés par les inspecteurs de l'enseignement public (Códices n. 1212, 1867, et n. 1217, 1868). Ce genre de transgression doit être attribué, en grande partie, aux insurrections contre les bas salaires, au retard systématique et prolongé de leur paiement et aux très mauvaises conditions de travail ; il faut cependant prendre en compte la propre résistance au pouvoir, qui caractérise toutes les relations et circonstances, les pénètre et délimite les rôles/fonctions/lieux (Foucault, 1997 : 88-90).

Prenons l'exemple de l'institutrice de la ville de Diamantina, Dona Martins de Figueiredo, qui fut renvoyée pour abandon de fonction, mais surtout pour avoir transgressé les normes morales de l'époque, car elle avait un amant. Sa conduite était perçue comme un écart inacceptable, qui justifia son exclusion du magistère "pour le bien du service public". Sa vie privée fut dévoilée au grand jour et rapportée par les lettres officielles envoyées au Directeur Général de l'Enseignement Public. Ces correspondances confirmaient la dénonciation selon laquelle elle aurait "abandonné l'école" et appliquait "des procédures illégales et immorales" (Registre n° 1217, 1868 : 208).

Il faut également prendre en compte, dans la conformation du magistère féminin, d'autres types de résistances, plus dissimulées et subtiles que celles que pratiquait, entre autres, Dona Senhorinha Martins. Face à la visibilité de cette confrontation directe et ouverte avec les dispositifs disciplinaires, d'autres formes de résistances occultes étaient exercées au quotidien par la majorité silencieuse des professeuses. Finalement, il s'agit d'un "fazer-se" où s'inscrivent des sujets concrets qui, en tant que tels, "n'accomplissent pas toujours littéralement les termes des prescriptions de leur société" (Scott, 1990 : 88).

Cette majorité silencieuse de femmes et de professeuses, à travers leurs expériences et la "tactique du consentement" à laquelle fait référence Chartier (1995:41-42), délimita les premiers contours de cette conformation. En faisant des choix stratégiques et minutieux, opérés non par la confrontation, l'assujettissement ou le refus explicites, mais par l'appropriation d'un modèle imposé, en détournant ce modèle en leur faveur, les professeuses "laidies d'antan" sont parvenues à pénétrer un secteur du monde du travail antérieurement

restreint aux hommes.

Cette entrée se fit sans grands affrontements, sans "dilacérations spectaculaires" (Chartier, 1995 : 42), en incorporant le langage de la domination et en le réutilisant pour marquer leur résistance et leur position face au monde : en d'autres termes, en se soumettant aux règles du jeu, aux examens publics, aux jurys, aux affectations vers des lieux distants, aux normes prescrites par les lois et les règlements. C'est ainsi que Dona Francisca Rodrigues Pereira se présenta à l'examen public, avec quatre autres enseignants, pour concourir à la chaire féminine des Premières Lettres de Itabira, selon le rapport de l'inspecteur Firmino de Souza Júnior (Registre 1217, 1868 : 247).

Jusqu'aux dernières décennies du siècle, l'école normale n'était pas considérée comme une institution indispensable à la préparation des maîtres du primaire et à l'amélioration de l'exercice de la fonction. Elle ne fut effectivement créée et installée qu'en 1872. Selon le rapport réaliste du président J. C. Teixeira da Mota, les tentatives précédentes d'établissement de l'école normale de Ouro Preto étaient marquées par l'absence de continuité et par l'improvisation :

"... Une école normale ne doit pas être perçue (comme ce fut le cas pour les premières tentatives) comme un exercice matériel et purement pratique où le professeur acquière des connaissances empiriques qui homogénéisent l'enseignement ; son cursus doit être composé de matières régulières de sciences humaines, capables de fournir au candidat le complexe d'éléments nécessaire à l'œuvre de l'enseignement et de l'éducation de la jeunesse." (Mota, 1862 apud Moacyr, 1940 : 139)

La structuration des écoles normales fut donc réglementée à partir de cette conception : un cursus sur trois ans, avec, tout d'abord, des disciplines de sciences humaines, puis des matières à caractère pratique :

"... éducation morale et religieuse, grammaire de la langue nationale - exercices de lecture d'œuvres classiques, en prose et en vers - rédaction - exercices calligraphiques ; arithmétique - système métrique - éléments de géométrie plane ; notions générales de géographie et d'histoire - géographie et histoire du Brésil, principalement du Minas - lecture critique de la

constitution politique de l'empire ; pédagogie et législation de l'enseignement ; dessin linéaire et musique. " (Règlement n.62, 1872 : 31)

Cette structure fut ainsi maintenue jusqu'en 1892, la réforme de 1879 n'ayant pas instauré de grands changements : les élèves, femmes et hommes, devaient alors suivre, au sein de l'école pratique intégrée à l'école normale, des exercices de calligraphie, d'orthographe et de pratique de l'enseignement. Pour les étudiantes, la "pratique de l'enseignement" comprenait aussi les "travaux d'aiguille" et d'économie domestique (Règlement n.84, 1879 : 13-26). Cette compétence réitérait ainsi les orientations genrées, circonscrites à une formation qui ne dépassait pas la préparation à l'exercice domestique, une sorte de prolongement de ces activités au sein même des écoles de Premières Lettres. (Muniz, 1999 : 136-139)

Entrer et fréquenter les cours impliquait donc recevoir une formation scolaire qui, de par l'accès à un savoir systématisé, disciplinait les corps et les pensées en homogénéisant les conduites. De la distribution de l'espace physique - "les filles d'un côté, les garçons de l'autre" (Andrade, 1992 : 381) - et temporel (un cursus sur deux à quatre ans, de neuf heures du matin à cinq heures de l'après-midi et des exercices quotidiens de calligraphie et d'orthographe au sein de l'école pratique) à l'organisation des cursus, des normes régimentaires, en passant par le choix des livres et des précis, le système d'évaluation, les critères de récompense et de punition, tout cet engrenage fonctionnait de façon à faire de l'école un espace généralisé, destiné à transformer garçons/élèves et filles/élèves en hommes/professeurs et femmes/professeures.

Le quotidien s'établissait donc à partir d'une conception sexualisée de l'espace physique, en fonction d'un ensemble de normes qui cherchaient à imprimer un rythme et une discipline distincts du quotidien familial et "extra-classe", de façon à forger et à former les conduites, les attitudes et les postures en consonance avec la norme comportementale prescrite par l'enseignement : un quotidien marqué par la simultanéité d'une action fiscale/fiscalisatrice, exercée de façon subtile et dissimulée ou bien narquoise et explicite, et systématiquement appliquée pour discipliner et domestiquer les corps. En fin de compte, cette pratique constituait la raison même du pouvoir disciplinaire (Foucault, 1989 : 130-133), un pouvoir auquel furent (et sont) soumis les filles et les garçons qui ont vécu l'expérience de la scolarisation, quel que fut le régime ou la nature de l'institution.

Gestes contenus, regard sévère, sourires réprimés, visage fermé, vêtements sombres, cols boutonnés et manches longues, chignon, dos droit, pieds joints, mains le long du corps ou sur les genoux, lunettes et une fêrule ou une règle à la main (Louro, 1997:466-467) : un ensemble de postures, de gestes, d'attitudes, de façons de s'habiller et de se coiffer composait le modèle défini pour l'exercice du magistère. La plupart des enseignantes tentaient donc de correspondre, de plus ou moins près, à ce modèle pour préserver leur place au sein d'un secteur du monde du travail où les hommes étaient majoritaires. Se définir et se conduire en fonction du modèle prescrit fut donc la stratégie utilisée pour rompre avec l'exclusion, encore que cette rupture se soit faite sous forme de mouvements subtils, silencieux et presque imperceptibles. L'entrée au magistère assurait aux enseignantes une certaine légitimité. En effet, dans ce contexte, les individus qui transitaient au sein d'un espace public de domination masculine étaient dignes de respectabilité : une sphère où circulaient des femmes qui vivaient de leur propre travail, mais qui appartenaient pourtant aux "classes pauvres et dangereuses".

Cette légitimité leur conférait honneur et distinction. Ces traits différentiateurs se manifestaient concrètement par le traitement ("Dona") attribué aux femmes/professeures qui, avant d'intégrer leur fonction, n'étaient dignes que d'un "Siá", prêté aux femmes mariées des classes sociales défavorisées. Certains signes extérieurs symbolisaient une formation et une action professionnelle dignes de distinctions, de par leur fonction sociale : le diplôme de l'école normale, document légal "conféré para le président de la province" (Décret n.533, 1891 : 301), soigneusement encadré et accroché au mur de la salle à manger, aux yeux de tous ; et, à partir de 1891, une bague "déposée sur un livre et incrustée de turquoise (por um livro com uma turquesa engastada)", symbole "distinctif de la classe" (Décret n.533, 1891:304).

Ainsi, malgré l'autorité instauratrice des représentations qui conformaient le magistère féminin dans la construction des identités, les professeures du Minas "d'antan", avec leur "laideur respectable" et leurs "lunettes", ont construit, en tant que sujets de leurs expériences et à travers un processus "d'assujettissement aux sens hégémoniques articulés dans le social" (Swain, 2002 : 11), les formes propres, diverses et créatrices de leur identité.

Références

Données sur l'enseignement public 1805-1814. RAPM, 1902, v. VII, p. 989 - 1017.

L'enseignement public et privé dans le Minas Geraes des années 1824 et 1823. RAPM, 1898, v. III : 639-673.

CARVALHO, T. F. de. Instrução pública. Estudo histórico estatístico, resumido das primeiras aulas e escolas construídas em Minas Geraes (1721-1860). RAPM, 1919, v. XXIV : 3447-391.

MOURÃO, P ; K. C.. O ensino em Minas Gerais no tempo do Império, 1959, v. 2, p. 46, 89-90, 99-100, 142-143.

MOACYR, P.. A instrução e as províncias, 1940, v. 3, p.72, 141, 169-170, 226-227.

ALMEIDA, J. R. P. de. História da instrução pública no Brasil (1500-1889). São Paulo : EDUC; Brasilia: INEP/MC, 1989, p.289-290.

Bibliographie

ANDRADE, C. D. de. Crônicas 1930-1934. Belo Horizonte: Secretaria do Estado da Cultura/ BNDES, 1987.

_____. Obras Completas. Rio de Janeiro : Ed. Nova Aguilar, 1992.

Archive public de l'état du Minas Gerais (APM)

_____. Offícios dirigidos ao Governo sobre Instrução Publica. Seção Provincial (S.P.). Fundo de Instrução Pública (FIP), códigos ns. 1212 e 1217.

_____. Registro de diplomas de normalistas apresentados na Secretaria da Inspectoria Geral de Instrução Publica. S.P.: FIP, código n.37.

_____. A instrução publica e particular em Minas Geraes nos anos de 1824 e 1823. In: Revista do Arquivo Publico Mineiro RAPM. v.III, pp.639-673, 1898.

_____. Dados sobre a instrução publica 1805-1814 (1902). RAPM, v.VII, pp.989-1017, 1902.

Règlement n°3, du 24 avril 1835. Collecção de Leis e Resolucção da Provincia de Minas Geraes, Livro da Lei Mineira. Ouro Preto: Typ. Provincial de Minas. Tomo II, 1835.

Règlement n°49, du 31 janvier 1861. Collecção de Leis e Resolucção da Provincia de Minas Geraes, Livro da Lei Mineira. Ouro Preto: Typ. Provincial de Minas. Tomo XXVIII, 1861.

Règlement n°62, du 11 avril 1872. Collecção de Leis e Resolucção da Provincia de Minas Geraes, Livro da Lei Mineira. Ouro Preto: Typ. Provincial de Minas. Tomo XXXII, 1870-72.

- Règlement nº84, du 21 mars 1879. Collecção de Leis e Resolução da Provincia de Minas Geraes, Livro da Lei Mineira. Ouro Preto: Typ. Provincial de Minas. Tomo XXXXVI, 1879.
- Décret nº533, du 8 juin 1891. Collecção de Leis e Decretos do Estado de Minas Geraes. Livro da Lei Mineira. Ouro Preto: Imprensa Official. Tomo LVII, 1891.
- Jornal Sete de Setembro. Diamantina, 6 de maio de 1880, Anno VIII, Col. J.A., APM, n.29.
- CARVALHO, F. de. Instrução Publica. Estudo historico estatistico resumido, das primeiras aulas e escolas instituidas em Minas Geraes (1721-1860). RAPM, v.XXIV, pp.347-391, 1919.
- BENJAMIN, W. Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- CHARTIER, R. Diferença entre os sexos e dominação simbólica. Cadernos Pagu. Fazendo a história das mulheres. Campinas: Unicamp, 4, pp.32-48, 1995.
- ENGEL, M. Meretrizes e doutores. O saber médico e a prostituição no Rio de Janeiro. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir. Nascimento das prisões. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- _____. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro, Graal, 1992.
- _____. História da Sexualidade. A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- GUILLAUMIN, Colette. Pratique du pouvoir et idée de nature. Les discours de la Nature. In: Questions féministes. N.3, Mai, 1978.
- JODELET, Denise. Les Représentations Sociales. Paris: Press Universitaires de France, 1989.
- LAURETIS, Teresa de. "A tecnologia de gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.) Tendências e impasses. O feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- LOURO, Guacira Lopes. O corpo educado. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- _____. Gênero, Sexualidade e Educação. Petrópolis, Vozes, 1997.
- _____. Mulheres em sala de aula. In: DEL PRIORI, Mary (org.) História das Mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto/Unesp, 1997.
- MOACYR, P. A instrução e as Províncias (1834-1889). São Paulo: Ed. Nacional, v.3, 1940.
- MOURÃO, P.K.C. O ensino em Minas Gerais no tempo do Império. Belo Horizonte: CRPE, 1959.
- MUNIZ, Diva do Couto Gontijo Muniz. O Império , o piano e o ensino da "miserável música"

em Minas Gerais no século XIX. In: COSTA, Cléria Botelho e MACHADO, Maria Salete K. (orgs.) Imaginário e História. Brasília, Paralelo 15. São Paulo: Marco Zero, 1999, pp.129-150.

_____. Mineiras trabalhando em silêncio... In: Pro-posições. Revista quadrimestral da Faculdade de Educação / Unicamp. Campinas, Unicamp, vol.9, 1998.

_____. Meninas e meninos na escola: a modelagem da diferença. In: SWAIN, T. N. (org.) Feminismos, teorias e perspectivas. Textos de História: Revista do Programa de Pós Graduação em História da UnB. Brasília: UnB, 2000, vol.8. n.1/2.

RAGO, Margareth. Descobrindo historicamente o gênero. In: Cadernos Pagu. Trajetórias de Gênero, Masculinidade... n.11. Campinas: Unicamp/NEG, 1998.

_____. Do cabaré ao lar. A utopia da cidade disciplinar. Brasil: 1890-1930. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

ROSEMBERG, Fúlvia e PINTO, Regina Paim. A educação da mulher, São Paulo: Nobel/ Conselho da Condição Feminina, 1985.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Revista Educação e Realidade, n.16. Porto Alegre: Ed. Global, 1990.

SWAIN, Tania Navarro. De deusa à bruxa: uma história de silêncio. Revista Humanidade, n.9. Brasília: EdUnB, 1995.

_____. Epistemologia feminista plural. Corpos sexuados, identidades nômades. Conferência proferida na Faculdade Cora Coralina, 7/3/2002, Cidade de Goiás, mimeo.

texte en cours de revision

Biographie

Diva do Couto Gontijo Muniz, historienne, docteure de l'Université de Sao Paulo est professeure du Département d'Histoire de l'Université de Brasilia. Ses recherches et enseignement portent sur les Études Féministes, s'insèrent dans le programme de post-graduation de ce cépartement. Elle étudie principalement la thématique genre/réligion/éducation dans le XIXe siècle brésilien dans une perspective interdisciplinaire d'études culturelles..

